

Gamm, Hans-Jochen

Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für die erziehungswissenschaftliche Diskussion

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 59-73. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 29)*



Quellenangabe/ Reference:

Gamm, Hans-Jochen: Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für die erziehungswissenschaftliche Diskussion - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 59-73* - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-223308 - DOI: 10.25656/01:22330

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-223308>

<https://doi.org/10.25656/01:22330>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise

Beiträge zum 13. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 16.–18. März 1992
in der Freien Universität Berlin

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Dieter Lenzen und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise : vom 16.–18. März 1992
in der Freien Universität Berlin / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... –
Weinheim ; Basel : Beltz, 1992

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 29)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 13)

ISBN 3-407-41129-4

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1992 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung (DTP): Klaus Kaltenberg

Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41129-4

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER	15
RITA SÜSSMUTH	17
CHRISTINE BERGMANN	24
KLAUS DIETZ	26

II. Öffentliche Vorträge

DIETRICH BENNER Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise	31
MICHA BRUMLIK Nationale Erziehung oder weltbürgerliche Bildung: Moralischer Universalismus als pädagogisch-praktische Kategorie	45
HANS-JOCHEN GAMM Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für die erziehungswissenschaftliche Diskussion	59
DIETER LENZEN Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue?	75
KÄTE MEYER-DRAWE „Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative	93
MARIA NICKEL Geschlechtererziehung und -sozialisation in der Wende. Modernisierungsbrüche oder -schübe?	105
HELMUT PEUKERT Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart	113

HEINZ-ELMAR TENORTH	
Laute Klage, Stiller Sieg.	
Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne	129
EGON SCHÜTZ	
Humanismuskritik und Modernitätskrise. Eine Exposition	141

III. Symposien: Berichte/Vorträge

Symposium 1. Revision der Moderne?	
Philosophische und systematisch-pädagogische Analysen	153
HELMUT PEUKERT	
Vorbemerkung	153
VOLKER GERHARDT	
Individualität und Moderne.	
Zur philosophischen Ortsbestimmung der Gegenwart	154
MARIETTA HELLEMANS	
In permanenter Tragik existieren	159
KLAUS-MICHAEL WIMMER	
Intentionalität und Unentscheidbarkeit.	
Der Andere als Problem der Moderne	163
JÖRG RUHLOFF	
Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance. Zur Theorie und Geschichte des problematischen Vernunftgebrauchs in der Pädagogik	167
Symposium 2. Realität und Fiktionalität in der pädagogischen Historiographie	175
DIETER LENZEN	
Warum pädagogische Historiographietheorie?	175
KLAUS MOLLENHAUER	
Konjekturen und Konstruktionen. Welche „Wirklichkeit“ der Bildung referieren Dokumente der Kunstgeschichte?	178
ALFRED LANGEWAND	
Der fiktionale Überschuß einer kongenialen Rekonstruktion pädagogischer Theoriegeschichte am Beispiel Herbarts	181
PETER DREWEK	
Fiktionale Anteile schulgeschichtlicher Forschung über das 19. Jahrhundert	182
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Sozialgeschichte, Selbstreflexion, Empirie – Wahrheitsansprüche und Fiktionalität pädagogischer Geschichtsschreibung über die NS-Zeit	185

DIRK RUSTEMEYER	
Identität als faktische Fiktion?	187
ANNETTE STROSS	
Die Paradoxie historischen Orientierungswissens – Zur Unmöglichkeit von Identitätsstiftung angesichts der Fiktivität des Stiftungsziels	188
GERHARD DE HAAN	
Ein neues Kapitel: Die vielen Geschichten über die DDR-Pädagogik	190
PETER DIEPOLD/ADOLF KELL	
Symposion 3. Modernität der deutschen Berufsausbildung im Kontext der europäischen Integration	193
RUDOLF W. KECK/GISELA MILLER-KIPP/PETER ZEDLER	
Symposion 5. Abschied vom Erziehungsstaat	217
HELMUT HEID/ANDREAS KRAPP	
Symposion 6. Wertorientierung der Erziehungswissenschaft. Geisteswissenschaft versus Empirie	225
Symposion 7. Wandel von öffentlicher und privater Erziehung. Unvollständige Modernisierung und Modernitätskritik	245
MARIA-ELEONORA KARSTEN	
Vorwort	245
JULIANE JACOBI/PIA SCHMID	
Weiblichkeit als Gegengift. Frauenbilder aus den Anfängen der Pädagogik	245
ROTRAUT HOEPEL	
Mütter und Kinder zwischen Allmacht und Ohnmacht	247
MARIA-ELEONORA KARSTEN	
Zur Institutionalisierung von Kindheit in Öffentlichkeit und Privatheit ...	250
HILDEGARD MACHA	
Gesellschaft im Umbruch: Wandlungen von Kindheit und Familie in den Neuen Ländern	252
MARGRIT BRÜCKNER	
Frauenprojekte zwischen geistiger Mütterlichkeit und feministischer Arbeit	254
ELISABETH DE SOTELO	
Feministische Sozialpädagogik	257
THOMAS RAUSCHENBACH	
Soziale Berufe und öffentliche Erziehung. Von den qualitativen Folgen eines quantitativen Wandels	261

GISELA JAKOB	
Zur Biographisierung des Ehrenamtes. Veränderungen in der Folge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse	267
URSULA RABE-KLEBERG	
Frauenbildung und Beruf – Bildung und Frauenberuf: ... immer noch ein ungeklärtes Verhältnis!	270
Symposium 8. Die Modernisierung und ihre Kinder. Standardisierung der Lebensvollzüge und Formen kultureller Selbstgestaltung	
	273
KARL NEUMANN/GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Einleitung	273
KARL NEUMANN	
Zeit für Kinder und Zeit der Kinder. Kindheit in der Moderne zwischen Zeitökonomie und Zeitautonomie	274
MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM	
Die Musealisierung der Welt im Zeichen der Postmoderne. Konsequenzen für die freizeitpädagogische Arbeit mit Kindern und Familien	278
URSULA NISSEN	
Freizeit und moderne Kindheit – Sind Mädchen die „modernerer“ Kinder?	281
JOHANNES FROMME/WOLFGANG NAHRSTEDT	
Von Old Shatterhand zu Super Mario Land? Die moderne Freizeit-, Spiel- und Unterhaltungswelt der Game-Boy-Kinder	284
GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Moderne Kindheit und Politik für Kinder: Podiumsdiskussion	288
Symposium 9. Neue Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik: Integration behinderter Kinder und Jugendlicher ins allgemeine Schulwesen .	
	293
MONIKA A. VERNOOIJ	
Eröffnung und Einführung	293
JAKOB MUTH	
Zum Stand der Entwicklung der Integration Behinderter in den Bundesländern – Von den Empfehlungen des Bildungsrates bis zur Gegenwart ...	295
GEORG ANTOR	
Erfahrungen mit dem gemeinsamen schulischen Lernen Behinderter und Nichtbehinderter und das Problem der Grenzziehung	297
JÖRG RAMSEGER	
Das didaktische Dilemma integrativer Pädagogik	301
ANDREAS MÖCKEL	
Wer versagt, wenn Kinder in der Grundschule versagen?	304

URS HAEBERLIN	
Integration zwischen Ängsten und Hoffnung	307
ALFRED SANDER	
Selektion bei Integration?	
Der Beitrag von Sonderpädagogischen Förderzentren	311
CHRISTA HÄNDLE	
Integration Behinderter als Impuls zur Stärkung anderer integrativer Organisationsformen im Bildungssystem Deutschlands?	314
RAINER LERSCH	
„Integration ohne Grenzen“	316
Symposium 10. Modernisierung des Bildungssystems im Spannungsfeld von Entberuflichung und neuer Beruflichkeit	319
JOACHIM DIKAU	
Vorbemerkung	319
KARLHEINZ A. GEISSLER/GÜNTER KUTSCHA	
Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien zwischen Entberuflichung und neuer Beruflichkeit	320
PETER FAULSTICH	
„Qualifikationskonservatismus“ in Klein- und Mittelbetrieben als Modernitätswiderstand oder Überlebensstrategie	326
INGRID LISOP	
Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien	329
WILTRUD GIESEKE	
Erwachsenenbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskritik ...	337
Symposium 11. Modernisierungsverläufe und Modernisierungskrisen im Bildungsbereich: theoretische Modelle und vergleichende Perspektiven	343
VOLKER LENHART/JÜRGEN SCHRIEWER	
Bericht über das Symposium	343
CHRISTEL ADICK	
Transnationale Merkmale moderner Schulentwicklung	345
KARL-HEINZ FLECHSIG	
Vielfalt und transversale Vernunft – Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen	351
GERO LENHARDT/MANFRED STOCK/MICHAEL TIEDTKE	
Modernisierung und Modernisierungskrise in der Schulentwicklung: Das Beispiel der DDR	361

Symposion 12. Pädagogik zwischen Tatbestandsgesinnung und Utopie – S. Bernfeld als Theoretiker der Pädagogik der Moderne	367
BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID	
Vorwort	367
ULRICH HERRMANN	
„Zwischen allen Stühlen“ – Bausteine zu einer <i>biographie intellectuelle</i> Siegfried Bernfelds	369
REINHART WOLFF	
Wiederentdeckung und Aktualität Siegfried Bernfelds	373
GÜNTHER SANDER	
Die „wundersame“ Bernfeld-Kritik in der DDR	377
REINHARD FATKE	
Siegfried Bernfeld und die Psychoanalytische Pädagogik	380
VOLKER SCHMID	
„Aufklärung des Gefühls“ zwischen Individualisierung und Tradition. Zur Widerständigkeit des Dialogs zwischen Psychoanalyse und Pädagogik bei Siegfried Bernfeld	385
BURKHARD MÜLLER	
War Bernfeld ein Eklektiker oder war er ein Systematiker pädagogischen Denkens?	388
REINHARD HÖRSTER	
Übergangsfähigkeiten. Der positive Barbar, der Normalpädagoge und der gut informierte Bürger.	392

IV. Podium

DIETER LENZEN

Bericht über das Podium: „Zur Situation der Erziehungswissenschaft in den alten und neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland“	401
--	-----

V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	415
---	-----

Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für die erziehungswissenschaftliche Diskussion

Wer die Selbstliquidation der zweiten Weltmacht aufmerksam verfolgte, durfte über die historische Perspektive irritiert sein. Das gilt für Deutsche in hervorgehobenem Maße, denn nach den faschistischen Verbrechen, die wir begingen, blieb jene Großmacht im Osten mit uns eigentümlich verknüpft. Das bloße Dasein der ehemaligen UdSSR bewirkte im sogenannten Kalten Krieg Anfang der 50er Jahre den Einbezug der Bundesrepublik in die NATO. Das war ein Vorgang, der von schlicht denkenden Zeitgenossen als internationale Wiederannahme und Vergebung der faschistischen Greuel eingeschätzt wurde und zudem als gewisse Rechtfertigung Hitlers galt, der seinen Kampf gegen den „Weltfeind Nr. 1“, den von Juden gestifteten Bolschewismus, bis auf die „verbrannte Erde“ fortgesetzt hatte. Von der UdSSR wurde 1990 ihrerseits die Vereinigung Deutschlands zugestanden, nachdem die Bevölkerung der DDR jene erstaunlich disziplinierte stille Revolution vollzogen und damit die SED-Herrschaft beendet hatte. Daß Deutschland weithin unverdient in die Gemeinschaft gesitteter Völker wieder aufgenommen wurde, vollzog sich beständig vor dem Hintergrund jenes mächtigen Blocks im Osten, dessen vertraute und zugleich bedrohlich anmutende Gestalt auf Dauer gegründet schien.

Mit dem Zerfall des realexistierenden Sozialismus scheint oberflächlich betrachtet auch dessen Theorie schwer angeschlagen oder gar widerlegt. Sie hatte einst dazu gedient, die von MARX und ENGELS vollzogenen Analysen samt deren geschichtlichen Konsequenzen mittels einer straff organisierten Kaderpartei von Berufsrevolutionären durch ULJANOW-LENIN im Herbst 1917 von St.Petersburg aus voranzutreiben. Sie hatte mit Einschluß des entwickelten und politisch gebildeten deutschen Proletariats 1918/19 zur Weltrevolution weiterführen sollen. Bald zeichnete sich jedoch ab, daß trotz des verlorenen Weltkrieges, des Sturzes der Hohenzollern sowie sämtlicher Landesfürsten, dem sichtbaren Ende des Spätféudalismus also, in den Eigentumsverhältnissen kein Wechsel erfolgen sollte. Die große Industrie blieb in den Händen derer, die den Krieg gewollt und ihren Profit darin gemacht hatten; nur die Arbeiter verloren ihre hart ersparten Groschen. Als nicht wenige Proletarier meinten, daß eine solche Teilhaberschaft der allgemeinen Vernunft widerspräche und die Verhältnisse geändert werden müßten, hatte die SPD als ihre Stammpartei jedoch das Bündnis mit den administrativen Eliten des Kaiserreiches bevorzugt und die berüchtigten Freikorps erledigten das Übrige. Das Menetekel in Deutschland war 1919 allenthalben sichtbar, als nicht nur KARL LIEBKNECHT und ROSA LUXEMBURG, sondern viele weitere Anhänger der revolutionären Theorie und Praxis von Mörderhand fielen. So wurde der „Sozialismus in einem Lande“ unter namenlosen Opfern in der UdSSR ver-

sucht. STALIN bleibt mit den Schrecken jener Epoche verknüpft und auch der deutsche Überfall auf die UdSSR am 22. Juni 1941 darf nicht übersehen werden.

Wer in der gegenwärtigen Situation über die bleibende Bedeutung des Marxismus nachdenkt, muß sich zuvor des eigenen Ortes für die Urteilsbildung vergewissern. Denn vielfältig erscheinen die Marxismen in der Welt, je nachdem ob etwa von KARL KORSCH, ANTONIO GRAMSCI, GEORG LUKACS, HERBERT MARCUSE, ERNST BLOCH oder von WALTER BENJAMIN die Rede ist. Die Ansätze zur sozialistischen Erziehung in den zwanziger Jahren mit Einschluß des Austromarxismus verdienen gesondertes Studium. Außerdem müßte seit der Jahrhundertmitte die Spaltung des Marxismus gekennzeichnet werden. Auf der einen Seite stand der orthodoxe Parteimarxismus, auf der anderen der westliche Neo-Marxismus intellektueller Kreise vor allem in Frankreich, Italien und Deutschland. Jugoslawische Intellektuelle haben sich um die Zeitschrift „Praxis“ gesammelt. Die marxistischen Elemente im Rahmen der Kritischen Theorie der FRANKFURTER SCHULE bieten eine besondere Gemengelage.

Es wird daher auf die Ursprünge dieser und weiterer ungenannter Differenzierungen zurückzugehen sein, nämlich auf MARX selbst und zwar auf seine Kritik der politischen Ökonomie. Mithin ist im Folgenden immer von einem kritischen Marxismus die Rede, auch wenn das Adjektiv entfällt. Bereits für die *Ökonomisch-philosophischen Manuskripte* aus dem Jahre 1844 – im Frühwerk also – war der Titel vorgesehen. Nach weiteren gründlichen Studien veröffentlichte MARX 1859 „Zur Kritik der politischen Ökonomie“. 1867 erhielt der erste Band des Kapital den Untertitel „Kritik der politischen Ökonomie“. Mehr als zwanzig Jahre also rang MARX um seinen neuen Begriff. Stand zunächst die philosophisch gefaßte Entfremdung in der bürgerlichen Gesellschaft im Vordergrund, so wurde zunehmend die Entfremdung des Menschen im Produktionsprozeß ausgeleuchtet und damit die historisch-materialistische Geschichtsauffassung begründet. Die antagonistischen Widersprüche wurden als das Wesen kapitalistischer Wirklichkeit aufgedeckt und der rechtfertigenden bürgerlichen Ökonomie und ihrer formalen Vertragstheorie gegenübergestellt. Die politische Funktion der Ökonomie in scheinbar unparteiischer Fassung durch Staat und Rechtssystem rückte unter Kritik.

Die wissenschaftliche Vorgabe allein dürfte aber noch keineswegs über den Gebrauch der marxistischen Erkenntnismethode entscheiden. Ihre Begründung ergibt sich üblicherweise aus einer metatheoretischen Klärung aufgrund eines praktischen Interesses. Einem solchen übergeordneten Standpunkt, der die verschiedenen Ansätze übersieht und ordnet, läßt sich der Marxismus schwer zuschlagen, da er die materiellen Regulative der Gesellschaft – ihr Fundament – einbringt, deren Konzepte und Ideologien er von dort ableitet. So bleibt er der Selbstbeschränkung üblicher Theorien gegenüber angefochten, wie es der klassische Disput zwischen ADORNO und POPPER auf dem Tübinger Soziologentag 1962 exemplarisch belegte. Jene Kontroverse zwischen Kritischer Theorie und Kritischem Rationalismus ließ sich nicht aufheben.

Wenn also der Marxismus seine Vorzugswürdigkeit im bezeichneten Sinne nicht zu erbringen vermag, so rechtfertigt er sich durch die Analyse bestehender Verhältnisse. Er muß den gesellschaftlichen Gesamtzustand unter pädagogischer Problemstellung begrifflich schärfer abgrenzen lehren, als andere pädagogische Sichtweisen, die die Vorgänge in der einen Welt entweder für methodisch unfälschlich oder in Hinsicht auf Theoriekonzepte für belanglos halten.

1. Marxistische Pädagogik in der Weimarer Republik. Ein historischer Rückblick

Die Spur führt um Jahrzehnte zurück. Während der Weimarer Republik war eine kleine Gruppe deutscher Pädagogen damit befaßt, den Historischen Materialismus für das Nachdenken über Erziehung und Bildung in damaligen zeitgeschichtlichen Zusammenhängen zu nutzen. Die einflußreiche Kathederpädagogik des Deutschen Reiches schenkte jenen Figuren jedoch keine Aufmerksamkeit. Es handelte sich vor allem um SIEGFRIED BERNFELD, SIEGFRIED KAWERAU, KURT LÖWENSTEIN, EDWIN HOERNLE, ANNA SIEMSEN, OLGA ESSIG und FRITZ KARSEN. Ihr Werk wurde kaum rezensiert und in akademischen Seminaren nicht erörtert. Das deutschnational orientierte Denken der meisten geistigen Exponenten jener Jahre verhinderte es. Der Kosmopolitismus der MARXschen Gesellschaftslehre haftete noch der Ruch der Vaterlandslosigkeit an. Die sozialanalytischen Instrumente dieser Lehre wurden zum Teil sogar als „artfremd“ verworfen.

Im pädagogischen Planquadrat der Weimarer Republik bot der Marxismus demnach keine objektive Größe, da Möglichkeiten seiner Multiplikation kaum zur Verfügung standen, die meinungsbildenden Kräfte sich ihm nicht zuwandten. Um so mehr Respekt verdienen jene Frauen und Männer, die ihre Theorie und Praxis auf eine materialistische Grundlage stellten und erstmalig die Tiefe der politischen Dimension von Erziehung und Bildung auszuleuchten versuchten. Konnte es auch jeweils nur provinziell geschehen, weil die Metropolen sich solchen Absichten versperrten, so sind doch die damals eingeleiteten Schulversuche und Versuchsschulen zu Anstößen für eine subjektiv widerständige Pädagogik vorangekommen. Die wissenschaftliche Sicherung jenes Erbes und namentlich die Rückfrage aus unserer Situation an jene ist bis auf wenige Ausnahmen keinesfalls befriedigend geleistet. Die Arbeit von GERD RADDE über FRITZ KARSEN und seinen Schulversuch in Berlin bietet eine der wenigen Ausnahmen. Die Forschung hat sich nicht selten unter Opportunität gestellt. Verdrängte Pädagogen mußten auch nachträglich ein Übermaß an Zuwendung nicht befürchten. Um so mehr ist es HILDEGARD FEIDEL-MERTZ' Sorgfalt und Beharrlichkeit zu danken, die aus Deutschland zwischen 1933–1945 vertriebene Pädagogik im Überblick dokumentiert zu haben. Das antidemokratische Denken in der Weimarer Republik, wie es KURT SONTHEIMER zuerst charakterisierte, hat eine Pädagogik der kritischen Sozialanalyse, eine Erziehung zum mündigen Staatsbürger, der die politischen Mandatsträger zur Ordnung rief, nicht gefördert.

Jene Frauen und Männer der ersten deutschen Republik haben ihr Verhalten auf eine durchaus wahrgenommene Kampfsituation eingestellt und damit die bürgerliche Gesellschaft herausgefordert, die sich nach dem Ende des Kaiserreiches einer höheren Stufe politischer Repräsentanz und Partizipation zurechnen durfte und neben dem Hader über den Verlust der Monarchie auch auf den offenen Parlamentarismus verweisen konnte. Aber eben das ungeklärte Verhältnis von Retrospektive und Prospektive veranlaßte jene strukturellen Konflikte, an denen die Weimarer Republik, die im Zuge der Weltwirtschaftskrise zunehmend stärker ausgehöhlt wurde, schließlich scheitern sollte. Denn Rückblick und Bestandsaufnahme wollten sich zu keiner Ausgewogenheit herbeilassen, und so haftete das Empfinden an der vermeintlich geordneten Vergangenheit, dem klaren Oben und Unten, den unangefochtenen Befehlskanälen, den „Opfergängen“ deutscher Soldaten, bei denen das Kameradschaftserlebnis für Millionen erfahrbar wurde, während der gesellschaftliche Alltag mit dem durch Inflation bedrohten, durch unverständliche internationale Börsenbewegungen gefährdeten deutschen Markt jeden zum potentiellen Konkurrenten jedes anderen machte. Dabei verfuhr bekanntlich insbesondere die französische Politik gegen-

über dem geschlagenen Deutschland im Versailler Friedensvertrag kaum sehr weitsichtig, denn bis zum Jahre 1988 noch hätten die Urenkel für die Urgroßväter Reparationen zahlen sollen. Das Rechtskartell arbeitete erfolgreich mit dem Ressentiment, der Haßschablone vom „Versailler Schanddiktat“ und mit der Parole „Deutschland erwache!“ Anstelle der Schlagworte hat die materialistische Pädagogenschaft der Weimarer Republik ihr mühevoll wirkendes Bewußtsein für die wirklichen Verhältnisse zu vermitteln, die menschliche Arbeit und ihre soziale Gestalt zum Schlüssel der gesellschaftlichen Befindlichkeit zu erklären. So ist bereits damals die systematische Bestimmung der materialistischen Pädagogik und ihrer Erkenntnisabsichten im Ansatz geleistet worden. Das gilt exemplarisch von KURT LÖWENSTEIN als dem wichtigsten Vertreter einer sozialistischen Erziehungslehre. Fortan war es möglich, die politischen Strukturen der Zeit zu erfassen, zum Wesen vorzudringen und die Erscheinungsebene zu überwinden. Der Widerspruch zwischen Lohnarbeit und Kapital ließ sich als denkenis Abstraktion vermitteln, da die konkrete Figuration antagonistischer Verhältnisse um so weniger darstellbar ist, je mehr die von MARX definierte reelle Subsumtion der Arbeitskraft unter das Kapital zutrifft.

Durch wissenschaftliche Minderheiten wurde in der Weimarer Republik der Zweifel an herkömmlicher Sozialerfahrung als pädagogisches Konzept gefaßt. Das Arbeitsleben ließ sich von seinem Überbau gedanklich abtrennen, und in diesem Vorgang konnte das Subjekt sich als gesellschaftlich zugeschliffener Funktionsträger begreifen. Der erzieherische Duktus trug zur totalen Verfügbarkeit des Individuums innerhalb einer technisch bestimmten Zivilisation bei, in der es über vorgestellte, kaum aber über faktische Spielräume verfügte. Ihm wurde bedeutet, daß die sachlichen Notwendigkeiten als eherner Gesetze der Epoche aufzufassen seien, und daß es müßig bliebe, intellektuelle Spiele über mögliche Alternativen einzuleiten. Zu dieser Auffassung im Widerspruch hat das humanistische Konzept des Marxismus vor etwa 70 Jahren sein pädagogisches Rücklager bestimmt und damit den Historischen Materialismus an die idealistischen Systeme von KANT bis HEGEL herangeführt. Wenn nämlich der Materialismus den Menschen in seiner geschichtlichen Entwicklung mit dem Stand der von ihm geschaffenen Produktionsinstrumente verknüpft denkt, Ökonomie als Konstituens des wirklichen anstelle des geträumten Lebens auffaßt, so wird zugleich die Utopie als regulative Idee mitgedacht. Der lediglich mechanische, wenn auch ursprünglich noch auf Zukunft verweisende Materialismus der französischen Aufklärer des 18. Jahrhunderts ist in der strengen Auflage des Kategorischen Imperativs, in der Perspektive des aus Widersprüchen sich entfaltenden Geschichtsprozesses zu einer Konzeption vorangekommen, in der die Unwiederbringlichkeit des Individuums als jeweiliger Mikrokosmos faßlich ist. Von der Anthropologie der einmaligen Menschen aus wird auch das ihnen zur Gestaltung aufgegeben gesellschaftliche Gebilde bestimmt. Es soll die Entfaltung jedes einzelnen ermöglichen, indem sich in ihm die Gesellschaft ausbildet, der Bildungsvorgang als Ganzer ein gesellschaftlich einzelner ist.

Unter diesem Ansatz wird aber der ökonomische Determinismus verworfen, demzufolge das Subjekt sich der Sprunghaftigkeit wirtschaftlicher oder monetärer Vorgänge, den Innovationsschüben technologischer Prozesse lediglich anzupassen habe, da sie den wahren deus absconditus anzeigten. Wachgehalten wird hingegen die Utopie einer Sozietät, in der das zur Freiheit bestimmte Subjekt mit den Kräften seiner Vernunft eine Gesellschaft einzurichten hilft, in der Solidarität mehr als ein Schmuckwort ist. Dadurch entzieht sich pädagogisches Wirken der Täuschung, die finanzielle Abfindung des Subjekts nach Maßgabe jeweiliger Ränge, Gehalts- oder Lohnstufen sei das gerechte Äquivalent der Vernutzung seiner Unwiederbringlichkeit. Ohne die regulative Idee eines menschheitlichen Zu-

sammenwirkens, bliebe nur die ärmliche Bedürftigkeit alltäglicher Mühsal übrig. Vor nahezu 200 Jahren hat WILHELM V. HUMBOLDT dazu formuliert (Werke 1904, 1f.):

„An dem Schlusse eines vollendeten Jahrhunderts bietet sich unserm Nachdenken sehr natürlich die Frage dar: wo stehn wir? welchen Theil ihres langen und mühevollen Weges hat die Menschheit zurückgelegt? befindet sie sich in der Richtung, welche zum letzten Ziel hinführt? und wie weit ist es ihr gelungen, in dieser Richtung bereits fortzuschreiten?

Die Beantwortung dieser inhaltvollen Fragen fodert nichts Geringeres, als eine Charakteristik der Zeit, in der wir leben, verbunden mit einer pragmatischen Herleitung unsers Zustandes aus seinen in früheren Begebenheiten und Umständen verborgenen Ursachen, mithin eine Schilderung des Jahrhunderts, das wir zurückgelegt haben. Was wir sind, muss vollständig und bestimmt gezeichnet, aber wir müssen nicht als ein todes Bild aus dem ganzen Gemählde der Zeit herausgerissen, wir müssen vorgestellt werden als ein lebendiges Glied einer zusammenhängenden Reihe gemeinschaftlich wirkender Ursachen, zugleich als ein Product von Kräften, die vor uns thätig waren, und als eine Quelle andrer neuer, die es nach uns seyn werden.“

HUMBOLDTs Frage samt der von ihm mitgegebenen methodischen Hinweise zur gesellschaftlichen Selbstaufklärung ist keine andere als die der materialistischen Pädagogik. Mit ihm wirft sie das Problem der Menschheit und ihres mühevollen Fortschritts auf, wenn es denn jemals einen gegeben haben soll, weil jedes sonstige pädagogische Konzept angesichts dieser Hauptfrage nichtig ist. Nur wenn das Ganze vorausgedacht wird, läßt sich das jeweilige einzelne bestimmen und ordnen. Angesichts aber des Zerfalls globaler Systeme und weltanschaulicher Gewißheiten, scheint nur noch der Horizont des einzelnen als Subjekt faßlich. Doch verliert Orientierung ihren Sinn, wenn sie sich lediglich mit den Zufällen des Individuums verknüpft denken läßt. Pädagogische Theorie und Praxis ist allein begründbar, sofern sie ihren Ausgangspunkt im transpersonalen Bereich festigt, die Beliebigkeit eingrenzt und im pädagogischen Prozeß selbst das Richtmaß auf Weltverständnis hin auslegt.

2. *Der parteiamtliche Marxismus und der Verlust seines kritischen Vermögens. Die andere soziale Entfremdung.*

Wenn der in Kaderparteien eingegangene und von weltanschaulichen Wächtern kontrollierte Marxismus im Ostblock zur Gesellschaftsdoktrin erhöht und darum mit starren Formeln arbeitete, die dem politischen Verständnis der sogenannten Werktätigen angemessen sein sollten, so war darin die Sterilität der gesellschaftlichen Diskussion bereits vorausgeschrieben. Wo Marxismus aus der Dimension von Analyse und Kritik in Handlungsnormierung verfälscht wird, ist er mit Sicherheit verfehlt. Daher war der Staatssozialismus der ehemaligen Ostblockländer kein realisierter Marxismus, denn sobald er positiv aufgeht, ist er dekomponiert, seiner kritischen Möglichkeiten beraubt. Auf vorfindliche Gesellschaftsstrukturen kann er sich lediglich negativ beziehen, und in pädagogischer Hinsicht nur auf konkrete Menschen verweisen, die sich selbst historisch erst umarbeiten müssen, um veränderte Kommunikationsformen zu antizipieren, ohne die sich lediglich Akzentverschiebungen der generellen Entfremdung vollziehen. Die Vergesellschaftung der Produktionsmittel in den ehemaligen sozialistischen Ländern – als Ende der Ausbeutung des Menschen durch den Menschen gepriesen – schrumpfte zum einmaligen Vorgang, der die Frage nach dem Subjekt erstickte.

Der Irrtum der Koordinatoren der parteiamtlich approbierten Marxismusauffassung lag darin, von Erlassen eine Veränderung psychischer Wirklichkeit – zudem noch in kollektivem Verständnis – zu erwarten. Damit haben die ideologischen Sachverständigen und autorisierten Sprecher der Kaderpartei die völlige Schiefelage ihrer Gremien offenbart, den Verrat an der Philosophie und einschlägigen Ideologiekritik von MARX und ENGELS bewirkt. Wenn beide Denker sich hüteten, ein Bild sozialistischer Wirklichkeit auszumalen, so geschah dies nicht vorrangig aus Sorge, Prophezeiungen möchten mißraten, sondern aus der Inkompatibilität jeder bestimmenden Antizipation mit dem vorausgesetzten Subjektbegriff. Jene Alten waren nämlich insofern die besseren Lehrer, als sie wußten, daß die Rätselfigur Mensch von ihrer Genese her wohl faßlich sei und in ihrem jeweiligen Zustand sich beschreiben ließe, nicht jedoch hinsichtlich weiterer Entfaltung. Prognose ist auch in pädagogischen Zusammenhängen unsolide. Je stärker aber Herrschaft sich im Umkreis von Pädagogik verfestigt und diese Disziplin sich einverleibt, desto mehr wird sie als Entwurf, Vollzug und Resultat vermischt oder gar in eins gesetzt. Die kritische Distanz zu sich selbst als notwendiges Korrektiv gegenüber der bloßen Manipulation an Zukunft schwindet. „Marxismus“ gerät zum bloßen Versatzstück genereller Dienstleistung. So konnte mit dem „realexistierenden“ Sozialismus kaum etwas anderes als ein enttäuschender Abklatsch der bürgerlichen Gesellschaft entstehen, Ausfall jener Freiheiten, die sich das Bürgertum erkämpft hatte. Bereits die Karikatur des freien Parlaments in Gestalt der „Volkskammer“, in der nicht gestritten, sondern nur einheitlich positiv votiert wurde, wartet weiterhin noch auf seine Rechtfertigung vor dem Marxismus.

Die Dekomposition der Pädagogik auf dem Staatsgebiet der ehemaligen DDR ist der exemplarische Beleg für den Verlust eines theoretischen Grundansatzes, der durch die Beschlagnahme des Marxismus vorgegeben war. Zeitgemäße Weiterführung entfiel. Die Kontamination mit Herrschaft ruinierte die Pädagogik, längst bevor nunmehr das Fazit zutage liegt, daß über die Qualifikationsanforderungen hinaus die bildungstheoretische Einfügung in das große humanistische Erbe unterblieb, geschweige denn, daß jenes Konzept an der Jahrtausendschwelle und deren globalen Herausforderungen neu akzentuiert worden wäre. Die politische Zweisprachigkeit, die das bürgerliche Leben im „ersten sozialistischen Staat auf deutschem Boden“ kennzeichnete, bestimmt auch das pädagogische Urteil über ihn. Wenn der Ausdruck in zwei Idiomen derselben Sprache vielleicht nicht nur opportun war, sondern sich sogar aus Schutzgründen anbot, dann ist das kritische Vermögen stillgelegt. Das humanistische Erbe hatte seine gesellschaftlich bewegende Kraft unter neuen Verhältnissen zu erbringen, den Charakter seiner Klassizität offenzulegen. Stattdessen taugte es zu nichts Besserem als zum Dekor repräsentativer Veranstaltungen, die sich im Aufwand von ihren Parallelen in der spätbürgerlichen Gesellschaft kaum unterscheiden.

Vor allem aber war damit die Chance entfallen, Lehren und Erziehen im öffentlichen Schulsystem als Herausforderung zu betreiben. Bei aller strengen Observation, die das christliche Glaubensgut in seiner orthodoxen Fassung durch kirchliche Zensurbehörden in früheren Epochen erfuhr, war jedoch nicht ausgeschlossen, daß jede Gemeinde Akzente setzte und damit Generationen gläubiger Menschen prägte. Geistliche haben als Prediger, Lehrer oder Seelsorger – auch neben der offiziellen Kirche – etwa mystische, pietistische oder ökumenische Strebungen gefördert, weil eben nicht der Rückzug auf zweierlei Sprachen geduldet werden sollte, sondern das Leben zum authentischen Wort drängte, sich als Zeugnis an und für die Welt verstand. Von einem in seiner Dynamik vergleichbaren Umgang mit säkularer Botschaft kann im Marxismusverständnis der sozialistischen Länder

nicht die Rede sein, eher von ängstlicher Haftung an den vom Politbüro vorgestanzten Wortfolgen, denen auch die parteitreue Diktion nicht weniger pädagogischer Schriften in der DDR verfiel. Eine kritische Sicht der eigenen Verhältnisse blieb unerwünscht. So verliefen die Konturen lebendiger Menschen in den offiziellen Merkmalen der „sozialistischen Persönlichkeit“, die es nicht gab. Der konkrete Mensch war gut beraten, wenn er Anstoß vermied.

Der depravierte Marxismus in unserer Epoche schließt auch ein anderes Versäumnis ein, das in pädagogischer Perspektive als Verlust zu kennzeichnen ist. Als die DDR im Herbst 1949 gegründet wurde, rief man sie als antifaschistischen Staat aus. Diese Charakteristik ist insofern richtig, als Widerstandskämpfer ihre Kräfte dem Neuaufbau widmeten. Andere wählten nach der Rückkehr aus westlicher Emigration als Wohnsitz die DDR; so ist an BERTOLT BRECHT, ERNST BLOCH, HANS MAYER, STEFAN HEYM und ANNA SEGHERS zu denken, wodurch zugleich daran erinnert wird, welche Hoffnungen auf geistige Entwicklung und Meinungsvielfalt sich mit den frühen Jahren der DDR verbanden. Dabei wären auch die Pädagogen ALT, DEITERS und OESTREICH nicht zu vergessen, deren bedeutende Namen die ehemalige „Ostzone“ für sich reklamieren durfte.

Die Charakteristik als antifaschistischer Staat mochte für diejenigen gelten, die ihr Leben im Widerstand gewagt hatten. Für die überwältigende Mehrheit der Bevölkerung aber traf dies weder im Osten noch im Westen zu. Die Deutschen waren im Gegenteil auf HITLER eingeschworen, und selbst der Untergang deutscher Städte im Feuersturm der alliierten Bombengeschwader ließ sie an ihrer Komplizenschaft nicht irre werden. So ist nachdrücklich zu betonen, daß erst die gleichzeitige Besetzung Deutschlands von Ost und West die Kapitulation der Wehrmacht erzwang. Dem Abwurf einer Atombombe auf Berlin, Hamburg oder München entging die Bevölkerung im Gegensatz zu den japanischen Verbündeten, weil hier die Waffen ein Vierteljahr zuvor zerschlagen waren.

Die für Wissenschaft, Bildung und Kultur verantwortlichen Instanzen der DDR haben auf Anweisung des Politbüros jedoch die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Faschismus vermieden und damit die Urteilskraft der eigenen Bevölkerung unbeanspruchte gelassen. Indessen können es sich auch die alten Bundesländer nicht als Verdienst anrechnen, die Spurensuche der Vergangenheit energisch betrieben zu haben. Während der fünfziger Jahre blieb der Antifaschismus verpönt. Selbst an den Hochschulen rührten Vorlesungen und Seminare nicht an jenes Tabu. Mehr oder weniger verwob sich alle geistige Kapazität in die legendäre Rekonstruktionsphase. Erst eine neue akademische Generation hat die Auseinandersetzung aufgenommen.

Ein parallelisierbarer Prozeß im Marxismus der DDR entfiel. So wurde für die Bevölkerung der DDR das faschistische Erbe gewissermaßen eingefroren, als ob es nie Haß auf Minoritäten, nie Antisemitismus, Rassismus und andere destruktive psychische Kräfte gegeben hätte. Als im Zuge der Vereinigung das politische Klima sich erwärmte, konnten die Eisschichten sogleich abschmelzen und setzten die konservierte Aggression frei. Was an Ausländerhaß sich inzwischen artikulierte, was an Ethnozentrismus und Deutschtümelei auf seine Stunde wartete, zeigte sich ansatzweise. Wie am Ende der Weimarer Republik sind Verführbarkeit und Führererwartung als konstellative Größen einzuschätzen, freilich nicht im Sinne schicksalhafter Unentrinnbarkeit, sondern als Folge mangelnder pädagogischer Zurüstung. Wären die Menschen in ihrer politischen Alphabetisierung mehrheitlich fortgeschritten, so wäre die Sorge unbegründet, daß sie sich durch bloße Parolen oder ungedeckte Verheißungen aktivieren ließen, namentlich dann nicht, wenn sich damit der Haß

auf Minderheiten verknüpfte. Politisches Denken, eben als *Denken* gefaßt, richtet sich auf Diskussion, verschmäht die Parole, fordert argumentative Begründungen für das jeweilige Programm, verlangt nach Theorie.

Die pädagogische Kritik ist an jenem Marxismus vorzunehmen, der im Staatssozialismus des Ostens verplant wurde. War auch die Wiederkehr eines Faschismus in manifester Gestalt streng unterbunden, so war er in seiner Latenz vielleicht um so wirksamer, weil ihm analytische Zuwendung nicht zuteil wurde, der Blick auf sozialpsychologische Verhältnisse unerwünscht blieb. Wo ein Dialog mit offenem Ausgang als unzulässig galt, konnte entsprechend die Schule als Institution kaum zur bewegendem Größe geraten. Dabei sind Pubertät und Adoleszenz exemplarisch als Lebensphasen anzusprechen, in denen reife Menschen fordern dürfen, daß sich ihre Vorgänger im Generationsmaßstab der Anfrage nicht verweigern. Die gänzliche Verschottung der Privatsphäre und die Heuchelei im politischen Bereich – worauf im Blick auf die Doppelsprache der Subjekte verwiesen wurde – kennzeichnete eine Wirklichkeit, in der die Diskussion um Mündigkeit unter Einfluß ihrer möglicherweise abweichenden Gestalt verwehrt blieb. Damit wurde auch der Bildungsbegriff keiner Auseinandersetzung gewürdigt. Der zur politischen Systemstabilisierung mißbrauchte Marxismus ging seines inhärenten Kritikpotentials vorab verlustig. Seine schwächsten und fragwürdigsten Bestandteile dienten als Legitimation eines ständig unbeweglicher geratenden Gesellschaftsblocks.

3. *Der Paradigmenwechsel angesichts des weniger angefochtenen Kapitals. Die bleibende Bedeutung des Marxismus.*

Der Zusammenbruch des sozialistischen Gesellschaftssystems, dem der Marxismus im wesentlichen äußerlich geblieben war, hat bei manchen Intellektuellen des westlichen, aber auch des östlichen Lagers den Ruf nach einem Paradigmenwechsel ausgelöst bzw. verstärkt. Damit bestätigt sich, daß Intelligenz sich durchaus nach politischen Veränderungen und konturenhaft erkennbaren Machtverschiebungen richten muß, sofern sie sich hinfort vernehmlich halten will. Denn Kritik mißlingt ohne zuerkannte Hilfsmittel. Zu bemerken wäre indessen, daß die Oberflächlichkeit eines Terminus wie „Paradigmenwechsel“ den wirklichen Umständen des geistigen Lebens inadäquat ist. Denn der kritische Marxismus ist gerade kein Paradigma, sondern eröffnet generelle denkerische Möglichkeiten, die bestimmenden materiellen Daseinsverhältnisse von ihrer ideologischen Versponnenheit abzulösen und das abgeschirmte Herrschaftsmoment zu erfassen, das die Eigentümlichkeit besitzt, sich intrasubjektiv Legitimation zuzusprechen.

Zweifellos bewirkt der Sieg des Kapitalismus die nochmalige Vertiefung der Widersprüche und die Enthemmung seiner Praktiken. Das Apologetentum für die liberale Marktwirtschaft findet allenthalben Gehör. Die kranken ökonomischen Weltverhältnisse, insbesondere in den südlichen Regionen unseres Planeten, sollen daran gesunden. Die politischen Führungskader und Regierungszentren der weißen Menschheit lassen sich den Zuspruch ihrer Eliten gefallen. Das daneben noch bestehende kleine Potential Andersdenkender ist als bedauerliche Borniertheit und habituelle Querulanz um so leichter abzutun. Wie aber die fortschreitende Eskalation der zerstörenden Potenzen gerade des siegreichen Kapitals gedanklich faßbar gemacht werden kann, kennzeichnet die Bildungsfrage unserer Zeit. Das Unbehagen gegenüber der Wirklichkeit eines zunehmend strangulierten Daseins

ist nicht nur dumpf zu erleiden, sondern begrifflich zu bearbeiten und damit zur theoretischen und praktischen Durchdringung der eigenen Verhältnisse anzuleiten.

Zur bleibenden Bedeutung des Marxismus zählt daher, daß sein Vokabular keine Rücksicht auf die gesellschaftlich vermittelte Schamhaftigkeit im Sozialprestige nimmt, sondern die harten Begriffe der Klassenlage unbeschränkt darbietet. Pädagogik hat dafür die Differenz zwischen Herrschaftssprache und Volkssprache im Sinne HEYDORNS (HEYDORN 1980, S. 159ff.) wahrzunehmen und den Überstieg von der bildhaften Rede auf die Ebene unerläßlicher Abstraktion vorzubereiten, wenn die gesellschaftlichen Verhältnisse als von Menschen hergestellte und darum auch als von Menschen veränderbare Größen eingeschätzt werden sollen. Die entscheidenden Merkmale der bürgerlichen Klassengesellschaft – im Unterschied zu deren vorbürgerlichen Ausprägungen – bestehen darin, daß in ihr die kapitalistische Produktionsweise nicht nur vorherrscht, sondern zur generalisierten Warenproduktion vorankommt. Der Warencharakter durchdringt alle übrigen Beziehungen. Die Verhältnisse werden sowohl real erlitten, als auch illusionistisch verklärt, denn da das Konsumtionsmaß an Waren mit dem subjektiven Erfolg von vorplanbaren Karrieren korrespondiert, ist das Subjekt frei, mit dem Verkauf seiner qualifizierten Ware „Arbeitskraft“ den höchstmöglichen Erlös zu erzielen. Also ist es freier Eigentümer eines subjektiv gestaltbaren Werts zur weiteren Verwertung. In den Entwurf dieses Wertes sind die jeweiligen geschichtlichen Bildungseinrichtungen entscheidend einbezogen, da sie mit ihrem System von Zertifikaten zumindest die Eingangsstufe des Verwertungsbereichs festlegen, mithin Selektion und Qualifikation innig verknüpfen.

Das globale Finanzkalkül ist nur als Vorgang auf hoher Abstraktionsstufe faßlich und deshalb pädagogischer Verantwortlichkeit anheimgestellt. Es verfügt indessen auch über die Seite subjektiver Erfahrbarkeit, sofern an der Entzifferung der wirklichen Verhältnisse als Unterrichtsprinzip festgehalten werden soll. Im eigenen Sozialbereich, im Umkreis von Familie und Nachbarschaft wirkt sich die dem Kapital innewohnende Überproduktion und der Fall der Profitrate aus. Damit wird die konjunkturelle Schwankung kenntlich. Als Massenarbeitslosigkeit ist sie unter solchen Verhältnissen unumgänglich. Aufgefangen werden Rezessionen durch Umverteilung der Einkommen. Auch ökonomisch weniger geschulten Menschen kann kaum verborgen bleiben, wie soziale Ungleichheiten wachsen. Nirgends nämlich zeigt sich, daß die Besitzenden und Privilegierten ihrem Vermögen gemäß für die sozialen Schäden herangezogen werden. Ihre Verbindung mit den politischen Repräsentanten, zum Teil auch die schiere Identität beider Gruppen, verhindert es. So lassen sich Verelendung und bittere Armut in den reichsten Industrienationen bei gleichzeitiger Demonstration eines frappierenden und weiterhin wachsenden Reichtums in derselben Gesellschaft verzeichnen. Ob für diese Diskrepanz nur die subjektive Begabung der einzelnen Mitglieder der Gruppe verantwortlich zu machen ist, der Durchsetzungsfähige oder der Versager als Erklärungsmodell anstehen, hängt wesentlich von der Selbststilisierung ab, und wie der Sieg über Konkurrenten gesamtgesellschaftlich bewertet wird. Eine ideologische Einstimmung der Schule für die entsprechende Disposition muß nicht erläutert werden, sofern Schule als eine mit den Herrschaftsverhältnissen liierte Größe verstanden, freilich aber auch die Rate an Emanzipation mitbedacht wird, die durch die formale Vorgabe einer parlamentarischen Demokratie und offener Lehrpläne zustande kommen kann. Wie solche freiheitlichen Angebote indessen mit Leben erfüllt, d.h. in das intergenerative Gefüge eingetragen werden, hängt vor allem von jenen Subjekten ab, die Erziehung als Beruf wählen, beziehungsweise auf langer Warteliste nachrücken.

Verschärfte Aufmerksamkeit für die Konfliktsituation, die aus der kapitalistischen Produktionsweise herrührt, ist immerhin bei einer wachsenden Anzahl von Bürgerinnen und Bürgern zu begrüßen. Wenn die Ökonomie in ihrer gegenwärtigen Organisationsform auf stets erweiterter Stufenleiter Waren ausstoßen und sich um Fusionen mit anderen Kapitalien bemühen muß, um die Überlegenheit in der Konkurrenz zu sichern und andere Waren vom Markt zu verdrängen, so sind die Folgen absehbar. Die bleibende Bedeutung des Marxismus für die Pädagogik ist vor allem darin zu sehen, daß ohne ihn auf das entscheidende Instrument der Gesellschaftskritik zu verzichten wäre; ohne Gesellschaftskritik als Kapitalismuskritik aber fiel die Pädagogik auf die großen idealistischen Systeme zurück, die ihr Zeitalter mit den ihnen bereits zur Verfügung stehenden Denkmitteln aufs schärfste analysiert und in die Schranken verwiesen haben. Die zentrale Frage ist deshalb erlaubt, ob die Urteilskraft der gegenwärtigen Generation, ob ihre Bereitschaft, mit der vertretenen eigenen Wahrheit Anstoß zu erregen, gewachsen ist.

Ähnlich der eingangs gekennzeichneten Kampfsituation in der Weimarer Republik ist die heutige Lage einzuschätzen. Die zentrale Frage lautet: Wie ist der Menschheitskatastrophe, die durch den Kapitalismus droht, mit pädagogischen Mitteln zu begegnen? Das Paradoxe der eigenen Situation ist herauszuarbeiten, das im Nebeneinander von Überfließproduktion und Vernichtung der Waren besteht, die den Millionen hungernder Menschen in der sogenannten Dritten Welt nicht geschenkt werden dürfen, weil dann das Marktgefüge und die terms of trade in Unordnung gerieten. Jene als entwicklungsbedürftig gekennzeichneten Bevölkerungen könnten aber auch in die Mentalität von habituellen Spendempfehlern versetzt und deren mögliche Selbständigkeit schon im Ansatz blockiert werden. Es bedarf keines großen Aufwandes pädagogischer Unterstützung, um nachwachsenden Generationen zu erschließen, daß etwas an der Weltwirtschaftsordnung pervers sein muß, so daß auch die Horrorszenarien, die inzwischen von den Medien gesendet werden, ihren angemessenen Ort im Bewußtsein erhalten. Wenn Millionen etwa aus den nordafrikanischen Elendsregionen nach Europa vordringen, so werden die Konsequenzen aus kapitalistischer Wirtschaftspolitik kenntlich und durch Kritik am Verhältnis von Metropolen und Peripherie inhaltlich bearbeitbar. Der Markt der Sensation läßt sich durch pädagogische Arbeit in eine Problemlage überführen.

Solcher Arbeit wird die Erfahrung des Widersinns als Erfahrung des menschlichen und menschheitlichen Leidens zugänglich; es ist identisch mit dem universalen Proletariat, dem MARX die geschichtliche Rolle als Aufheber universaler Entfremdung zuschrieb, sofern es sich dafür selbst das Bewußtsein schuf und eine Aufgabe ohne geschichtliche Analogie zu übernehmen gewillt sei.

Wird HORKHEIMERS und ADORNOS gemeinsames Werk von 1947, die „*Dialektik der Aufklärung*“, als Orientierung hinzugenommen, so ist ein kritischer Rahmen verfügbar, der die Entfesselung der Produktivkräfte und den naiven Fortschrittsglauben gleichermaßen zu analysieren erlaubt. Am Ende unseres Jahrhunderts zeigt sich annähernd, was es mit dem rücksichtslosen ökonomischen Wachstum auf sich hat, und wohin die bedenkenlose kapitalistische „Modernisierung“ führt. Zugleich ist aber auch die pädagogisch interpretationsbedürftige Taubheit festzustellen, die etwa gegenüber den inhaltlich unbestreitbaren und bereits vor Jahrzehnten veröffentlichten Analysen des Club of Rome vorherrscht.

4. Anmerkungen zur historisch-materialistischen Methode und zum Praxisfeld

Nachdenken über den Marxismus in pädagogischen Kontexten heute heißt vor allem, ihn mit den Methoden weiterzudenken, die er für das sozialwissenschaftliche Besteck aufbereitet hat, und alternative Fragen stellen zu lernen. Die materialistische Methode unternimmt es, Einzelphänomene in ihren gesellschaftlichen Bezug zu bringen. Das heißt, pädagogische Vorgänge nicht allein mit impliziten erziehungswissenschaftlichen Erklärungsmöglichkeiten anzugehen, sondern hinter ihnen das Feld der Gesellschaftsproblematik aufzutun. Damit ist eine spezifische Perspektivenerweiterung vorgenommen, die freilich auch den Einwand zuläßt, ob damit nicht die eigentümlichen Wahrnehmungsformen, die historisch mühsam gefestigt und der Pädagogik ausschließlich eigen sind, nachträglich wieder aufgelöst werden und einer Sozialphilosophie oder Soziologie anheimfielen. Diesem möglichen Einspruch ist bildungstheoretisch zu begegnen. Ihr Angelpunkt ist die Vernunft in gesellschaftlichen Zusammenhängen, unter denen allein sich subjektive Vernunft vernehmlich machen kann. Daher beharrt das materialistische Erkenntnisverfahren darauf, die gesellschaftliche Wirklichkeit in ihren subjektiv prägenden Vorgängen, in ihren weit hin unkenntlichen Herrschaftsstrukturen in die Analyse einzubeziehen. Der Pädagogikbegriff selbst wäre damit über seinen wesenhaften Bezug, das wachsende Subjekt für seine Zeit tüchtig zu machen, auf alle Subjekte hin ausgelegt, nämlich menschenwürdige Zustände als universales Kriterium einzufordern. Dazu ist es unerlässlich, den Widerspruch im Gesamtgefüge kenntlich zu machen, ihn zu erleiden, ihm standzuhalten. Zweifellos ist in den vergangenen Jahren die sogenannte Sozialgeschichtsschreibung in der Pädagogik vorangekommen. Doch ist ihrem unbestreitbaren Verdienst gegenüber anzumerken, daß dabei lediglich der Rückstand unserer Disziplin gegenüber der allgemeinen Geschichtswissenschaft verringert worden ist, wenn nunmehr zu einer Realgeschichtsschreibung tendiert wird, die für die Historiographie stets unerlässlich war. Wir sind mithin nur aus dem Bereich der Ideengeschichtsschreibung herausgetreten, indem die gesellschaftliche Wirklichkeit als Rahmenbedingung der erzieherischen Vorgänge aufgefaßt wird.

So wenig von der materialistischen Methode der Nutzen und das Verdienst bisheriger Studien bestritten wird, so erreichen sie doch nicht das unerlässliche Anforderungsprofil. Aufgewiesen werden Probleme, die mit dem herkömmlichen Verfahren nicht lösbar sind, die den Einbezug von Politik und Ökonomie bedingen. In materialistischer Perspektive zeigt sich, daß der Durchbruch der großen Industrie – vor allem Maschinenbau, Elektrotechnik, chemische Produktion – neue Schultypen erforderte. In basaler Hinsicht bedeutete es, den Volksschulbesuch, der Anfang des 19. Jahrhunderts erheblich zu wünschen übrig ließ, Ende desselben Jahrhunderts so abzusichern, daß angesichts der erweiterten Produktivkräfte die Arbeiter mit einem Mindestmaß an Schulkenntnissen ausgestattet waren, um sich in der Bedienung der Maschinen nicht zu vergreifen. Der Prozeß des Anlernens in Spezialbereichen durfte sich für die Industrie nicht aufwendig gestalten. Vor allem aber verlor das humanistische Gymnasium das bisher erbittert verteidigte Privileg, mit seiner Reifeprüfung den einzig legalen Weg zum Universitätsstudium zu eröffnen. Es hatte hinzunehmen, daß Realgymnasium und Oberrealschule fortan ebenfalls zum Abitur führten, wie die Universitäten dulden mußten, daß die Technischen Hochschulen in den Rang von Universitäten erhoben wurden und 1900 als äußeres Zeichen dafür das Promotionsrecht erhielten. Nach dem Sieg über die Franzosen 1870/1871 war zudem die preußische Mittelschulgesetzgebung zustande gekommen, um Kräfte für die industrielle Entwicklung heranzuziehen, eben jenen mittleren Techniker, der sich selbst körperlich nicht mehr schinden

mußte, weil die Mechanisierung der Fabrikation vorankam und zugleich der weiteren Innovation bedurfte, um profitabel zu sein. HEYDORN formuliert:

„Zwar bleibt die Masse der Volksschüler trotz einiger struktureller Verbesserungen noch ganz von dieser Entwicklung ausgeschlossen, doch werden ihr über die Mittelschulen erste Aufstiegsmöglichkeiten angeboten, die nicht mehr auf individuellem Mäzenatentum beruhen (...) Die Mittelschule, der eine wichtige Bedeutung für neue Qualifizierungen zukommt, erhält eine spezifisch ökonomische Festlegung. Hier wird von Beginn an auf eine ideologische Verstellung verzichtet. Die ausschließlich auf direkte Verwertungsprozesse gerichtete Schule soll die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens berücksichtigen, (...) die für den zügigen industriellen Fortschritt notwendig werdenden mittleren Fachpositionen besser und basisnäher als die ungezählten vergleichbaren Bürgerschulen sichern. Damit sind zunächst die notwendigen Voraussetzungen geschaffen, um jenem Grad an Mobilität gerecht zu werden, den die veränderte Situation erfordert. Sie erfordert in der Tat nicht mehr; die große Masse der landwirtschaftlichen Arbeiter und des nur notdürftig gebildeten Industrieproletariats kann seine Funktionen noch für lange Zeit erfüllen, dies um so mehr, als das allgemeinbildende Schulwesen fortschreitend durch eine berufsschulische Ausbildung ergänzt wird.“ (HEYDORN 1980, S.186f.)

Angesichts des Flottenbauprogramms und der Perspektiven des Admirals V. TIRPITZ brauchte der Marineoffizier des Deutschen Reiches die modernen Fremdsprachen. Griechisch und Latein schienen unnütz; Physik, Geographie und Chemie waren gefragt. Der Diplomingenieur wurde zum Mann der Stunde. Ihn forderte man für die bahnbrechenden Erfindungen, mit denen der Vorsprung der Deutschen auf dem Weltmarkt zu sichern war, die deutsche Flagge sich neben der britischen auf den Meeren darbot, und das deutsche Kolonialreich in weltgeschichtlich später Stunde die Aufteilung des Globus unter die Herrschaft des weißen Mannes mitvollzog. So war der Übergang von klassischer zu realistischer Bildung dekretiert.

1963 ließ FRIEDRICH EDDING eine Studie unter dem Titel *Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition* erscheinen. Für den deutschen Forschungsbereich war damit ein Gebiet aufgetan, das in westlichen Universitäten bereits zum wissenschaftlichen Instrumentarium zählte. EDDING konnte zeigen, daß Investitionen in das Bildungssystem in nachweisbarer Relation zum Bruttosozialprodukt und zur Wettbewerbsfähigkeit im internationalen Maßstab stehen. Bildung im Verhältnis zum Weltmarkt war fortan faßlich, verhieß und eröffnete eine neue Ära von Bildungsforschung und -planung, samt den daraufhin, gegründeten Institutionen und einberufenen Gremien der Bildungs- und Politikberatung. Zu kennzeichnen ist aber auch der ökonomisch vermachte zeitgleiche Einbruch, der Bildung und Arbeitskräfte-Reservoir in kontradiktorische Position versetzte. In den sechziger Jahren nämlich war die westdeutsche Industrie in erheblicher Aufwärtsbewegung, das Kapital geschmeidig und investitionsbeflissen; die Steigerung der Profitrate ließ die Unternehmer nach weiterem Ausbau der Produktion Umschau halten. So wurden zehntausende, bald hunderttausende Anatolier ins Land gerufen, zunächst mit dem freundlichen Namen „Gastarbeiter“ bedacht. Mittlerweile beträgt die türkische Population in Deutschland 1,7 Millionen. Von Gästen kann nicht mehr die Rede sein, denn inzwischen wächst die dritte Generation hier heran. Das Kapital hatte lediglich nach Arbeitskraft begehrt, doch es kamen Menschen mit menschlichen Bedürfnissen und forderten Heimrecht. „Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften“ gehört folglich zum unerläßlichen Diskussionsbereich unserer Disziplin, zu der HELMUT ESSINGER und andere bemerkenswerte theoretische Beiträge vorgelegt haben.

Schaut man nur auf das Werk von EDDING über die Ökonomie des Bildungswesens, so läßt sich die Perspektivenerweiterung begrüßen, denn mit jenem Buch wurde der Anschluß an die westeuropäische pädagogische Diskussion vollzogen. Die ökonomische Gesamtentwicklung der Bundesrepublik hatte ein Stadium erreicht, in dem jene damals aufgeworfene Frage nach der Ausschöpfung von Begabungsreserven überraschend gestellt, die Klage über die Unterrepräsentanz von Arbeiterkindern in Gymnasien und Universitäten notwendig vorgetragen wurde. Gegenüber den sozialen und pädagogischen Binnenargumenten bleibt der Einwand, warum denn Arbeiterkinder nicht weit früher ins Blickfeld gerieten. Pädagogik als gesellschaftliches Subsystem scheint in ihrem Ethos unbewegt, bis das politische Signal sie erreicht, es müsse endlich Proportionalität hinsichtlich der Schichten erreicht werden. Ob sich etwa der restringierte Sprachcode von Arbeiterkindern durch „kompensatorische Erziehung“ erweitere, ließ sich jahrelang kontrovers halten.

Der zeitgleiche Beginn von theoretischer Bildungsökonomie und praktischer Anwerbung ausländischer Arbeitskraft geriet indessen nicht zum beunruhigenden Thema deutscher Erziehungswissenschaft der 60er Jahre. Die Gegenstände lagen gänzlich auseinander, wer sie hätte zusammendenken wollen, wäre der Grenzüberschreitung, des Dilettantismus oder der bornierten kommunistischen Agitation geziehen worden. Jetzt erst sind die Folgeprobleme konturenhaft faßlich. Pädagogik ist erneut herausgefordert, menschenwürdige erzieherische Veranstaltungen für diejenigen politisch einzuklagen und bildungstheoretisch zu entwerfen, denen als zweite und dritte Generation von Einwanderern die besondere Sorge zu gelten hätte, daß sie zu ihrer Identität unter Doppelkultur finden und ihren sozialen Ort einnehmen können.

Das materialistische Erkenntnisverfahren vermag die ökonomischen Ursachen für die vielfältigen Versäumnisse der Pädagogik in Theorie und Praxis strukturell aufzuzeigen und braucht nicht auf individuelle Schuldzuschreibung oder moralische Wertung zu setzen. Das Kapital bleibt in seiner Gesamtproduktion anarchisch, während das Einzelkapital zur Sicherung der eigenen Existenz sich rationeller Methoden bedient. Die Anarchie soll sich über den Markt, durch Angebot und Nachfrage regeln, in dessen Namen dann auch die ehernen Notwendigkeiten begründet werden, politisch nicht anders handeln zu können, als es eben durch die entsprechenden Instanzen geschieht. Die wirkliche Realität heißt Weltmarkt, folglich hat die materialistische Pädagogik recht, von ihm auszugehen und zu zeigen, wo sonstige Methoden nicht ausreichen, um sich der vollen Widersprüchlichkeit der globalen Situation zu stellen. Die erweiterte Analyse zur Ermittlung mehrdimensionaler Vorgänge bringt die materialistische Methode in die Pädagogik als Offerte ein. Dabei bezieht sich die überwiegende Anzahl ihrer Aussagen auf Analyse, nicht auf Prognose.

Keineswegs wird damit geleugnet, daß die historisch-hermeneutische Methode in weiten Passagen der Forschungsarbeit auch für die historisch-materialistische Analyse bestehen bleibt, weil das ursprüngliche Ermitteln und Durchdringen historischer Fakten die Grundlage nachfolgender Fragestellungen bietet. Keine einzige wissenschaftliche Methode wird prinzipiell verworfen, sie muß sich an ihrem Gegenstand bewähren und kann an ihm scheitern. Doch wird vom Historischen Materialismus die Auffassung vertreten, daß keine andere Methode in der Lage ist, wie in gesellschaftlichen so auch in pädagogischen Zusammenhängen, die Frage von Macht und Herrschaft befriedigend einzubeziehen, weil in den üblichen Verfahren die Optik für die bestimmenden, aber weithin verschwiegenen Größen der Ökonomie faktisch zwar vorhanden ist, aber kaum als opportunes Erkenntnisverfahren genutzt wird. Denn es legte Widersprüche bloß, die von den politischen und wirtschaftlichen Führungskadern bedeckt gehalten oder sogar geleugnet werden, je nach-

dem, wo die Grenzlinie zwischen konservativem und reaktionärem Habitus verläuft. Die historische Vorgabe und Leistung des Marxismus besteht darin, die Aufklärung in die Wirtschaftsgesellschaft weitergedacht und die Frage der Emanzipation des Menschen zum Menschen dort gestellt zu haben, wo sie auf konkrete Individuen trifft, die ihren Lebensunterhalt alltäglich erwerben müssen. Dafür haben sie ihre Arbeitskraft unter den Konkurrenzbedingungen des Marktes anzubieten, und es kann ihnen widerfahren, daß niemand sich für ihre Arbeitskraft interessiert. Wer dem Zufall unterliegt, den reichen Industrieländern anzugehören, bleibt abgesichert, weil das sogenannte soziale Netz ihn einigermaßen auffängt. Wen der Zufall der Geburt in die Entwicklungsländer wirft, sinkt bei Verlust des Arbeitsplatzes samt seiner Familie ins Elend ab. Es ist Resultat materialistischer Verfahren, daß der Pädagogik diese Voraussetzung ihrer Arbeit ebenso unerträglich ist wie sie sich ihr gegenüber allein ohnmächtig findet.

Für die deutsche Situation steht die Weiterentwicklung der MARXschen Theorie zu einer materialistischen Pädagogik als Aufgabe der nächsten Jahre erst an. Durch die Arbeiten von SCHMIED-KOWARZIK, GRÖLL, KONEFFKE, RANG u.a., vor allem aber durch das weithin noch undurchdrungene Werk von Heydorn, liegen dazu wichtige Anregungen vor. Hatte MARX die Aufklärung für das neue Industriezeitalter dargeboten, so ist er in jenem Konzept aufgehoben, das sich als Kritische Theorie des 20. Jahrhunderts aussagt. Weiterhin muß materialistische Pädagogik darauf verzichten, positive pädagogische Bestimmungen vorzunehmen. In Theorie und Praxis bleibt ihr indessen aufgetragen, den Ausfall übergeschichtlicher Mächte kenntlich zu machen. Durch die Kritik des dafür noch unerschlossenen und einstweilen weithin abwehrenden Bewußtseins sind neue Stufen gattungsgeschichtlicher Emanzipation möglich. Im mittelbaren wie unmittelbaren sozialen Kontext hingegen kann materialistische Pädagogik am Grad der ihr begegnenden Feindschaft den Ausweis für die eigene Validität entgegennehmen. Wer sich in diese Situation begibt, wird Gelegenheit finden, seine Widerstandskraft kennenzulernen.

Literatur

- ALTWATER, E: Karl Marx aus der Verformung retten und vor Verbannung bewahren. In: Frankfurter Rundschau Nr. 49, vom 27. 2. 1991. S. 31.
- DICK, L. VAN: Lehreropposition im NS-Staat. Frankfurt a.M. 1990.
- EDDING, F.: Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition. Freiburg 1963.
- ESSINGER, H./KULA, O.B.: Pädagogik als interkultureller Prozeß. Beiträge zu einer Theorie interkultureller Pädagogik. Felsberg 1987.
- FEIDEL-MERTZ, H.: Lehrer in der Emigration. Weinheim 1981.
- FLEISCHER, H.: Über den historischen Ort von Karl Marx. In: Universitas 9/1991. S. 839–850.
- GAMM, H.-J.: Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln. Frankfurt a.M./New York 1983.
- GORZ, A.: Abschied vom Proletariat. Frankfurt a.M. 1980.
- GRAMSCI, A.: Marxismus und Kultur. Hamburg 1987.
- GRÖLL, J.: Erziehung im gesellschaftlichen Produktionsprozeß. Vorüberlegungen zur Erziehungstheorie in praktischer Absicht. Frankfurt a.M. 1975.
- HEYDORN, H.-J.: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften 3. Frankfurt a.M. 1980.
- HIRSCH, J.: Über die Notwendigkeit und Schwierigkeit, immer noch vom Sozialismus zu reden. In: Komitee für Grundrechte und Demokratie. Jahrbuch 1990. S. 147–166.
- HUMBOLDT, W. v.: Das achtzehnte Jahrhundert. In: W. v. HUMBOLDT. Gesammelte Schriften. Herausgegeben von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Bd. 2. Berlin 1904.

- KONEFFKE, G: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In.: Das Argument. 11. Jg. 1969. S. 389–430.
- KORSCH, K.: Marxismus und Philosophie. Frankfurt a.M. 1966.
- LÖWENSTEIN, K.: Erziehung und Sozialismus. Eine Auswahl aus den Schriften 1919–1933. Berlin 1976.
- RADDE, G.: Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. Berlin 1973.
- RANG, A.: Der politische Pestalozzi. Frankfurt a.M. 1967.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Kritische Theorie und revolutionäre Praxis. Bochum 1988.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Materialistische Pädagogik: Kurseinheiten 1–4. Hagen: Fernuniversität 1983.
- SONTHEIMER, K.: Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik. Die politischen Ideen des deutschen Nationalismus zwischen 1918 und 1933. München 1962.
- TESCHNER, M.: Ist Marx widerlegt? Anmerkungen zur Marxschen Klassen- und Kapitalismusanalyse aus der Sicht der Gegenwart. In: Sozialist. 4/1991. S. 3–9.
- TITZE, H.: Erziehung und Bildung in der historisch-materialistischen Position. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Stuttgart 1983.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hans-Joachim Gamm, Technische Hochschule Darmstadt, Institut für Pädagogik,
Pankratiusstr. 2, 6100 Darmstadt